

Obsah

1. Úvod	9
2. Cíle práce a metodika	11
2.1 Cíle práce	11
2.2 Metodika práce	12
3. Teoretická část	14
3.1 Výchova, charakteristika a styly výchovy	14
3.1.1 Výchova	14
3.1.2 Výchova a její styly	15
3.2 Emoční postoj, míra kontroly a období vývoje dítěte	17
3.2.1 Postnatální období – novorozenecké	18
3.2.2 Postnatální období – kojenecké	18
3.2.3 Postnatální období batolecí	19
3.3 Autorita, charakteristika a její vztah k vývoji člověka	19
3.3.1 Autorita	19
3.3.2 Autorita a dítě.....	20
3.3.3 Autorita a dospívající dítě	21
3.3.4 Autorita a dospělý člověk	22
3.4 Vztahy jednotlivých stylů výchovy k autoritě a řádu	23
3.4.1 Autoritativní výchova	23
3.4.2 Liberální výchova	23
3.4.3 Demokratická výchova	24
3.4.4 Ostatní styly výchovy	24
4. Praktická část	26
4.1 Formulace problému	26
4.2 Cíle praktické části práce	26
4.3 Stanovení hypotéz	27
4.4 Metodika práce	27
4.4.1 Zvolená metoda sběru dat	27
4.4.2 Vyhodnocení výsledků dotazníku	28
4.5 Analýza výsledků	29
4.6 Shrnutí výsledků	33
4.7 Diskuze	34

4.8 Kazuistika	37
5. Závěr	39
6. Seznam použitých zdrojů	41
7. Přílohy	44
Příloha 1: vyplněný dotazník – demokratický styl výchovy (příklad)	
Příloha 2: vyplněný dotazník – autoritativní styl výchovy (příklad)	
Příloha 3: vyplněný dotazník – liberální styl výchovy (příklad)	
Příloha 4: odborné názory	

1. Úvod

„*Rodičovství není něco, čím působíte na dítě; je to vztah, který vás spojuje s dítětem*“. Těmito slovy formuloval B.Fraser (1986) základní myšlenku rodičovství, kterou můžeme aplikovat i pro výchovu každého jedince (Templar, 2008). Výchova by se dala přirovnat ke spletné cestě plné odboček, vedoucí k jednomu cíli – vychovat zodpovědného, empatického a pozitivního člověka. Rodiče přitom vidí tuto povinnost jako příliš svazující; bojí se prosazovat svá práva a zasahovat do svobod dítěte. Mnozí rodiče si myslí, že správná výchova je výchova s absencí hranic, zatímco jejich děti takové hranice hledají, aby se cítili bezpečně. Někteří rodiče nevedou děti k autonomii a zodpovědnosti podvědomě, protože sami nejsou dostatečně autonomní a zodpovědní – nemají odvahu stát za svým jednáním, být prostě nedokonalí (Rogge, 2007). Pravda je ale taková, že pokud rodiče konzistentně již od raného věku dítěte prosazují zásadní povinnost – což je stanovení jasně vymezených pravidel – a prosazují ji zároveň s láskou, zájmem a s ochotou pomoci v případě nouze, vytčeného cíle ve většině případů nakonec dojdou.

Výchova je především zvládání každodenních překážek a problémů. A každý takový den by měl mít tři základní výchovné faktory – totiž prosazování povinnosti, respektování práva a především vyjadřování lásky a pocitu bezpečí - v dokonalé rovnováze. Pokud převládá jeden z nich po delší dobu, dojde k nerovnováze ve vztahu dítě – rodič, a později samozřejmě i ve vztahu dítě – učitel, dítě – autorita obecně, dospívající jedinec – kamarádi a v neposlední řadě i ve vztahu dospělý – životní partner nebo dospělý – zaměstnavatel. Negativní postoj k daným pravidlům i k autoritě se formuje v dětství a již při nástupu do školy může dorůst do nečekaných rozměrů. Práce s dítětem na odstranění problému je pak velmi náročná a zdlouhavá; často je opomíjena a autorita je pak vynucována silou, která problém jen zvětšuje (Campbell, 1998).

Výchovu, její podstatu, pohledy na ni a výchovné směry byly popsány již v mnoha pracích a studiích, proto se tomuto tématu věnuji v první části práce pouze okrajově. Zaměřuji se především na obecnou charakteristiku a dále na rozdělení stylů výchovy tak, jak je popsal Jan Čáp (1996).

Poněkud obsažněji se dotýkám vývoje dítěte a jeho charakteristik ve druhé části, zejména postnatálního věku dítěte od jeho narození do dvou let věku, který je také označován jako senzomotorické období (Lebl, Provazník, Hejčmanová, 2007).

Třetí část se věnuje faktorům ovlivňujícím výchovu – emočnímu postoji a kontrole nad dítětem. Emoce ve formě lásky a pocitu bezpečí jsou dětem předávány rodinou, ale i jeho nejbližším okolím; míra kontroly určuje, zda je dítě vychováváno v rodině autoritářské nebo naopak v prostředí naprosté autonomie (Campbell, 1998).

Čtvrtá, poslední část práce se zabývá vztahem hlavních stylů výchovy k přijímání autorit a dodržování obecně daných pravidel. Každý z výchovných stylů má své specifické rysy, jejichž uplatňování ve výchovném procesu má za následek určitý postoj k autoritě, tak jako k dodržování řádu a pravidel. Pokud dítě získá „zdravý“ postoj k těmto faktorům v raném věku, takový postoj pak přetrvává do dospělosti.

Cílem praktické části je podrobná analýza vztahu mezi výchovou v rodině a názorem žáka k autoritám a k pravidlům. Pro tento účel byl sestaven dotazník, který se několika otázkami zaměřuje jak na emoční složku vztahu rodič/e – dítě, tak na míru kontroly, kterou rodič/e nad dítětem má/mají. Kromě těchto částí dotazník obsahuje několik otázek týkajících se postojů žáka k daným pravidlům a jeho náhled na povinnost a odpovědnost.

Kázeň, zahrnující v sobě odpovědnost a plnění povinností, a svoboda se svými právy existují vedle sebe; pojmy kázeň a svoboda se nevylučují, naopak svoboda je doplňujícím prvkem kázně (Bendl, 2004). Je na rodičích, aby dítěti pomohli objevit jejich optimální poměr. A ještě jedno důležité pravidlo: není vůbec směrodatné, co rodiče o kázni a pravidlech říkají; rozhodující je, jak je rodiče skutečně žijí! (Rogge, 2007).

2. Cíle práce a metodika

2.1 Cíle práce

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, zda existuje vztah mezi stylem výchovy a ochotou podřídit se autoritám a dodržovat ustálený řád. Podrobnější popis a metodika zpracování hlavního cíle je součástí praktické části práce.

Styly výchovy tak, jak je zmínil J.Čáp (1996), se dělí do tří kategorií: autoritativní styl, liberální styl a demokratický styl výchovy. Autoritativní styl je charakterizovaný vysokou mírou kontroly a řízení, velmi slabou mírou emoční složky; vyznačuje se důrazným vyžadováním poslušnosti, přísnou disciplínou, tvrdými tresty. Dítě se projevuje jako neurotické, ostýchavé, svárlivé, nerado podstupuje kompromisy a může být autoagresivní a netolerantní. Liberální styl je charakterizovaný velmi nízkou mírou kontroly a řízení, tak jako mírou emoční složky vztahu; vyznačuje se nezúčastněností ze strany rodičů, neochotou klást na dítě jakékoliv požadavky a nedostatečnou nebo vůbec žádnou kontrolou. Dítě má malou vytrvalost v plnění úkolů, je nesvědomitě a má velmi slabé sebeovládání, často odmítá sociální pravidla a je vzpurné. Demokratický styl výchovy je charakterizovaný vyvážeností v míře kontroly a řízení, tak jako v emoční složce vztahu; vyznačuje se požadavky ze strany rodičů, vzniklé ze společného dialogu s dětmi, dále mírnými zdůvodněnými tresty v případě neplnění, podporou ze strany rodičů a podílem na rozhodování celé rodiny. Dítě je aktivní, svědomité, nezávislé, ve svých aktivitách tvořivé a asertivní, a emočně vyrovnané (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Krajním případem liberální výchovy je výchova zanedbávající, kdy se rodič stává lhostejným k potřebám dítěte a dítě vyrůstá s pocitem naprosté autonomie, ale bez lásky a zájmu, stává se odmítavým, vzpurným až agresivním.

Jiným příkladem výchovy je výchova extrémně pečující nebo také ochránářská, kdy rodič uplatňuje extrémní moc nad dítětem, dítě se stává jeho vlastnictvím, ale rodič sám je velmi shovívavý, snažící se konat za dítě. Dítě se stává závislé, extrémně poslušné, egocentrické, emočně labilní, nesamostatné a s nízkým sebevědomím (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dílčím cílem, který se stal důležitým k naplnění hlavního cíle práce, bylo sestavení dotazníku. Použití dotazníku pro tuto práci bylo nutné z hlediska zjištění kontrolních, emočních a osobnostních charakteristik a vztahů v každé jednotlivé rodině.

Podrobnější popis jednotlivých částí dotazníku a jeho metodika jeho zpracování je součástí praktické části práce.

Dalším dílčím cílem bylo získání určitých zkušeností od kompetentních pracovníků. Osoby, které se v prostředí středoškolské mládeže pohybovaly a byly s nimi v každodenním kontaktu, získávaly během své práce neocenitelné zkušenosti. Zároveň je možné říci, že tyto zkušenosti se staly během let vysoce individuálními.

Posledním dílčím cílem bylo ukázat na několika příkladech konkrétní rodinné prostředí, sestavit kazuistiku - druh kvalitativního výzkumu, který zahrnuje popis zkoumané osoby včetně popisovaného jevu (Hůlková, 2009).

2.2 Metodika práce

Rozhodnout se a přijmout zodpovědnost mít dítě je záležitost dlouhodobá a celé soužití s ním se skládá z mnoha činitelů, kteří vstupují do samotné výchovy dítěte. Z těchto činitelů je možné jmenovat zdravotní stav dítěte, vyrovnanost vývoje, temperament dítěte, ale i temperament a další osobnostní charakteristiky rodičů, jejich přístup k dítěti, jejich přístup jeden k druhému, celkové rodinné zázemí atd. Ze všech těchto činitelů a ze samotné výchovy dítěte pak vycházejí různé šance, ale i rizika, jejichž následky si dítě nese svým dětstvím až do dospělosti (Matějček, 2005). Jednou ze základních funkcí rodiny je připravit dítě na život; ukázat mu jeho možnosti, ideály a práva, ale také povinnosti, řád a pravidla. V každé společnosti se setkáváme s ustáleným řádem, který vyplývá ze společné minulosti kultury, ve které jedinec žije, a tento řád a daná pravidla jsou hranicemi, s kterými by se měl každý obeznámit a respektovat je. Tak jako s pravidly se každý člověk po celý svůj život setkává s autoritou – nejdříve doma, pak ve školním prostředí, následně v zaměstnání, ve státní správě nebo v zájmových organizacích. Soustavné odmítání autority, porušování řádu a záměrné přestupování pravidel ohrožuje nejen přestupující osobu, ale primárně lidi v jeho okolí, kteří tímto jeho chováním trpí.

Při přípravě formulace problému byly stanoveny dvě proměnné: a) výchovný styl, v kterém zkoumaný jedinec vyrůstá, b) míra přijímání autority a řádu/ přestupování pravidel.

Na základě stanovení proměnných byly formulovány hypotézy vyjadřující vztah konkrétního stylu výchovy a postojem k dodržování autority a řádu. Podrobnější

formulace jednotlivých hypotéz, společně se statickým zpracováním je součástí praktické části práce.

Hlavní částí práce bylo sestavení a administrace dotazníku. Sestavený dotazník byl nejprve předán na zkoušku dvěma studentkám Křesťanského gymnázia v Praze 10 - Hostivaři, které dotazník vyplnily a připsaly své poznámky ohledně výstižnosti a srozumitelnosti otázek. Na základě těchto poznámek byl dotazník opraven. Upravené dotazníky byly následně distribuovány ve třech institucích – ve Vyšší odborné škole v Příbrami (dále VOŠ Příbram), ve Střední zemědělské škole v Rakovníku (dále SZeŠ) a ve Střední škole dostihového sportu a jezdeckví v Praze – Chuchli (dále SŠDSaJ). Podrobný popis distribuce a zpracování dotazníku je součástí praktické části práce.

Pro získání kompetentních názorů na studovanou problematiku jsem kontaktovala tyto osoby: psychoterapeutku PhDr. Ludmilu Hanušovou, PhDr. Ivanu Bernardovou z Křesťanské pedagogicko – psychologické poradny a PhDr. Václavu Masákovou z Pedagogicko – psychologické poradny pro Prahu 1, 2 a 4. Všem byly položeny dvě otázky: „Domníváte se, že existuje vztah mezi výchovou v rodině a schopností přijímat autoritu a stanovený řád?“ a „Jak by se podle Vašeho mínění dalo pomoci jedinci z řad mládeže, aby získal/a kladnější vztah k přijímání autority a k dodržování pravidel?“ Jejich odpovědi jsou součástí této práce.

Pro kauzální případy byly nejdříve vybrány dva příklady – příklad studenta z prokazatelně autoritativní rodiny a bývalé studentky z rodiny s extrémně liberálním stylem výchovy. I když se oba styly z hlediska kontroly a emoční složky diametrálně liší, jejich důsledek je velmi podobný – je to neochota dodržovat stanovená pravidla a určitá antipatie k autoritě. Jména obou jedinců byla pozměněna. Bohužel, student z rodiny s autoritativním stylem výchovy projevil přání, aby se přeci jen jeho příklad v práci nevyskytl, takže je použit pouze jeden kauzální případ a jeho rozbor, jež jsou součástí této práce.

3. Teoretická část

3.1 Výchova, charakteristika a styly výchovy

3.1.1 Výchova

Výchova je součástí výchovné skutečnosti. Výchovou působíme na procesy učení s cílem získat a zdokonalit vlastnosti a schopnosti člověka, přetvořit člověka z bytosti společenské na bytost kulturní (Skarupská, 2010). Výchova se podílí, vedle vlivů dědičnosti a prostředí, na vývoji osobnosti, přičemž s uvedenými dvěma faktory spolupracuje a doplňuje je, aby tak společně vytvářely osobnost člověka. Z různých poměrů vlivů těchto faktorů – tedy výchovy, dědičnosti a prostředí - je možné odvodit typ budoucího člověka. Příliš malý vliv výchovy má za následek tzv. "dítě ulice", zatímco přemrštěné výchovné požadavky vychovávají jedince poslušného, bez vlastního názoru (Kammerer, 2007).

Zásadní vliv na rozvoj dítěte uplatňuje sociální prostředí, které jej provází procesem socializace k přeměně ve společenskou bytost. Sociální prostředí na úrovni mikro, makro, a exoprostředí bezprostředně obklopuje jedince a právě mikroprostředí ve formě rodiny je v počátečních fázích vývoje nejvýznamnější. Výchova své těžiště nachází právě v procesech socializace, ale není s ní zcela totožná. Výchova je záměrná činnost s cílem rozvoje osobnosti, zatímco socializace zahrnuje jak záměrné vlivy, tak vlivy, které nemůžeme ovlivnit (Procházka, 2012).

Existuje několik pohledů na výchovu. Je zde možné uvést například rozdělení na výchovný pohled tradiční, reformní a na současné pohledy na výchovu. Tradiční pohled rozděluje účastníky výchovy na subjekt, který jediný má právo a je schopen formulovat a hodnotit cíle a úkoly, a na objekt zájmu. Reformní pohled staví subjekt na úroveň objektu, a funguje spíše jako vychovatel dítěte. Současné pohledy na výchovu kombinují různé výchovné prvky a metody vycházející z vědeckých poznatků a studií (Procházka, 2012).

Otcem současných pohledů na výchovu je Alexander Sutherland Neill, který vyrůstal v prostředí, kde vládl tvrdý a bezcitný otec. Mladý Angličan si atmosféru tohoto prostředí pamatoval a v roce 1921 založil domácí školu Summerhill. Škola byla specifická tím, že si každý mohl dělat, co chtěl – pokud neomezoval svobodu někoho jiného. I když se zdá, že ve škole neexistovala pravidla, Neill je specifikoval a

prosazoval. Týkaly se zejména zdraví dětí – včasný příchod do školy, dlouhý zdravý spánek, absence alkoholu, zákaz určitých filmů atd. Přestoupení těchto pravidel se trestalo. Neill sám k tomu říkal, že neexistuje absolutní svoboda, a že malé dítě nikdy nemůže jednat výhradně podle své vlastní vůle, ale měla by mu být dopřána svoboda osobní. Některé výchovné směry, čerpající z této ideologie, se ale zaměřily právě jen na svobodu, jejíž míru zvětšily do neúnosných rozměrů, a vznikla výchova antiautoritativní, kdy rodiče od svého dítěte nevyžadují nikdy nic a všemu nechávají volný průběh. Její zastánci přitom zapomínají, že při takové vzájemné „lhostejnosti“ se nevytvoří žádné nebo jen velmi slabé kontakty mezi matkou a dítětem (Haasová, 1991).

3.1.2 Výchova a její styly

Principy výchovy byly již popsány v mnoha publikacích a studiích a samotné rozdělení stylů výchovy se může v každé práci mírně lišit. Autorka této práce vychází ze stylů výchovy, jak je rozdělil J.Čáp (1996): autokratický (autoritativní), liberální a sociálně – integrační (demokratický). Tento klasický model byl později rozvinut do tzv. dimenzionálních způsobů výchovy, které zdůrazňují jak emoční složku vztahu, tak míru řízení, a na tomto základě rozdělují výchovu do více kategorií; objevuje se zde například ještě zanedbávající styl výchovy nebo výchova nadměru pečující (Baumrind, 1978). Je žádoucí pozastavit se ještě nad významem některých výrazů, které jsou v práci použity, a týkají se zejména autokratického (autoritativního) stylu výchovy. V tomto kontextu se setkáváme s výrazem autokratický, autoritativní a autoritářský. Různí autoři převážně z amerického kontinentu, jako je Shaffer (2009), Benson a Haith (2010) nebo Kail a Cavanaugh (2012), vymezují styl autoritářský jako dítěti škodící a příliš svazující, kladoucí důraz na přání rodiče; a autoritativní přirovnávají ke stylu spíše demokratickému, dítěti napomáhajícímu. V této práci jsou všechny tři styly výchovy – autokratický, autoritativní a autoritářský – stejného významu: založený na autoritě, příliš uplatňující vliv, zdůrazňující formální autoritu a vyžadující naprostou poslušnost.

Autokratičtí (autoritativní) rodiče jsou velmi nároční lidé se silným smyslem pro odpovědnost, který někdy může zajít až za hranice logiky, stojí si za dodržáním povinnosti, i když to není již nutné. Mají pocit, že oni jsou ti, kteří znají pravou cestu ke správnému jednání a cítí se být v každém případě v domácnosti prvními. Očekávají, že dítě vždy udělá, co se mu řekne, a to bez jakýchkoli námitek. V autoritářské výchově je vyloučena jakákoliv diskuze a také se nehledí na pocity dítěte a jeho emoční potřeby.

M. Kohn (1963) ve své studii zjistil, že autoritativní styl výchovy převládá u dělnických rodin a u rodičů s nižším vzděláním, které se přimykají k respektu a tradici. Výhodou autoritativní výchovy je vědomí dítěte, co smí a co nesmí; bohužel ale postrádá vlastní vůli (Kammerer, 2007).

Liberální výchova dává do popředí možnost svobody sebevyjadřování dítěte, někdy na úkor jeho bezpečí. Liberální rodiče mají tendenci se vyhýbat konfliktům, protože cítí, že by se tím dítě mohlo cítit dotčeno. V mnoha případech rodiče děti tak milují, že je pro ně nepředstavitelné svým potomkům stanovovat jakékoliv hranice nebo pravidla. Výhodou liberální výchovy je velká samostatnost dítěte, které ovšem nezná hranice a často je překračuje (Kammerer, 2007).

Demokratický styl výchovy se nachází někde uprostřed. Dítěti je vyjadřována láska a zároveň důvěra v jeho myšlenky, nápady a konání. Na druhou stranu je od něho také požadována určitá zodpovědnost. Dítě se učí znát hranice a ví, že jejich nedodržení přináší své následky. Dokáže rozpoznat, kde končí jeho právo a zároveň kde začíná právo druhého člověka.

Zanedbávající rodiče jsou často k výchově svého dítěte lhostejní, ať už z důvodu naprostého nezájmu o dítě, nebo z přílišné zaměstnanosti. Míra kontroly a míra emoční složky ve vztahu je velmi nízká. Z toho důvodu nejsou na děti kladeny žádné nároky a ty samy neznají hranice a starají se samy o sebe.

Rozmazlující styl výchovy je velmi specifický – dal by se zařadit do liberálního stylu výchovy, ale míra důrazu na svobodu dítěte a projevované lásky je až nezdravě vysoká. Příliš milující rodič se snaží mít nad dítětem co největší kontrolu, a proto mu nedopřeje svobodnou volbu v jeho jednání. Aby rodič kontrolu neztratil, často přebírá povinnosti dítěte na sebe, dokončuje jeho úkoly a řeší jeho problémy. Tento styl vychovává „skleníkové děti“, které v dospělosti nejsou schopny zodpovědně prožít svůj život a překonávat překážky (Ashnerová, Meyerson, 1995).

Jak zanedbávající, tak rozmazlující styly výchovy se řadí ještě k dalším stylům z kategorie nevhodných výchov. Můžeme ještě zmínit například výchovu nadměrně ochraňující (podobně jako při rozmazlujícím stylu výchovy rodiče lpí na dítěti s chorobným strachem, aby se mu něco nestalo, a brání jeho osamostatnění), nebo výchovu zavrhuující (rodiče dítě často trestají, omezují ho a utlačují – většinou tím kompenzují nějaký jiný psychický problém. V poslední době se rozšířil další styl výchovy – nedůsledný; rodič se pohybuje od přísnosti k povolnosti. Tento druh výchovy je spojený s nadměrným časovým zatížením rodičů, kteří přenášejí své povinnosti na

dítě, celý pracovní týden se mu příliš nevěnují, o víkendu zjistí případné nedostatky a snaží se být ve výchově důslední. Z dítěte se později stane zmatený, hněvivý až agresivní jedinec, který nechápe příčiny ani důsledky rodičovského jednání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Takové rozdělení stylů výchovy je ovšem velmi teoretické; život přináší různé varianty a výchovné styly se mohou z části překrývat. Nelze také jednoznačně potvrdit vliv rodičů na jednání dětí a ani nelze doložit se stoprocentní jistotou, že určitý styl výchovy vyprodukuje jedince s přesně danými vlastnostmi (Kohn, 1963).

3.2 Emoční postoj, míra kontroly a období vývoje dítěte

Každý styl výchovy určují dvě proměnné; emoční postoj – míra lásky, která je dítěti projevována, a řízení a kontrola nad dítětem. Láska je dětem dáována jednak rodinou, a také okolím (školka, zájmové kroužky, společenství, okolí domova) (Campbell, 1998). U poskytované lásky se opět dají najít dva extrémy: na jedné straně přemíra lásky vede k ochranářské výchově, která si dítě přivlastňuje; na straně druhé zanedbávání a absence citu vede k výchově zanedbávající (Peterková, 2011). Tak jako se počáteční měsíce po narození dítěte vyznačují přemírou poskytované lásky a pozornosti, tak se také další vývoj soustřeďuje na určení míry kontroly nad dítětem, na stanovení hranic. Míra kontroly může oscilovat od úplného ovládní jedince a diktátorství až k naprosté nezúčastněnosti, lhostejnosti a volné autonomii.

V posledních letech se často hovoří o vlivu externích podnětů na ještě nenarozené dítě. Jedná se o city projevované zejména matkou, o stavu prostředí, o duševní hygienu, dokonce o hudbu a jiné zvuky matku obklopující. Vliv těchto faktorů na dítě v prenatalním věku zatím nejsou dostatečně prokázány. Daleko důležitější z hlediska projevovaných a přijímaných emocí je další období vývoje – věk postnatalní přibližně do dvou let života dítěte, který je také označován jako senzomotorické období (Lebl, Provazník, Hejčmanová, 2007). Každý z těchto vývojových úseků má svá specifika z hlediska citového „attachmentu“ a je rozhodující pro následný vývoj. Dalo by se říci, že co se v těchto počátečních měsících života zanedbá, je později velmi těžké napravit.

„Attachment“ (připoutání, pouto) je velmi zásadní zkušenost mezi novorozencem a pečující osobou, která je důležitá pro další vývoj dítěte. Pečovatelkou

či pečovatelem samozřejmě nemusí být nutně jen matka, ale ve většině případů je touto osobou právě ona. ‚Attachment‘ stimuluje vývoj mozku, ale zejména ovlivňuje osobnost dítěte a jeho pozdější schopnost navazovat stabilní vztahy (Belsky, 2006). Síla pouta, které se vytvoří mezi dítětem a matkou v prvních šesti měsících života, odráží pozdější schopnost dítěte reagovat na vnější podněty, vyrovnávat se s možnými překážkami a hodnotit sám/sama sebe. Přílišné pouto k matce zapříčiňuje později u dítěte nutnost neustále vyhledávat zpětnou vazbu, permanentní obdiv a účast matky. Na druhou stranu příliš slabé pouto k matce má za následek pozdější neschopnost důvěřovat druhým, navazovat pevné vztahy a hodnotit se pozitivně. Vytvoření takového pouta k pečující osobě je samozřejmě možné i později (například po převzetí dítěte do náhradní rodiny). Ovšem s přibývajícím věkem dítěte, s postupným dozráváním jeho mozku a s přijímáním nových životních zkušeností je velmi obtížné navodit takovou důvěru dítěte, která by napomohla pouto (‚attachment‘) vytvořit a udržet ho (Lazzari, 2013).

3.2.1 Postnatální období - novorozenecké

Novorozenecké období trvá od narození do ukončeného prvního měsíce života. V této fázi vývoje je smyslové vnímání pečující osoby i novorozence nejintenzivnější. Člověkem, který ve většině případů navazuje první kontakt s novorozencem, je matka; dítě se dokonce cítí být její součástí. Prvotní navázání se děje prostřednictvím tělesného kontaktu, který navozuje pocit jistoty a bezpečí a je důležitý pro pozdější dialog mezi dítětem a rodičem (Špaňhelová, 2008).

3.2.2 Postnatální období - kojenecké

Kojenecké období trvá od druhého měsíce života do jednoho roku dítěte. V této fázi vývoje je již dobře viditelná pevná citová vazba k té osobě, která se nejintenzivněji v uplynulých měsících dítěti nejvíce věnovala – ve většině případů je touto osobou matka. Nedostatek lásky v počátečních měsících života dítěte se nutně nemusí projevit na síle pouta k pečující osobě, ale spíše na dalších aspektech vývoje, jako je vývoj řeči nebo schopnost dítěte si hrát a prozkoumávat své okolí. V kojeneckém období dochází k dramatickým somatickým, neuropsychickým a motorickým změnám.

3.2.3 Postnatální období - batolecí

Období batolete trvá od jednoho roku do tří let života dítěte. Jak již bylo zmíněno v předchozím textu, citové pouto je důležité i pro rozvoj psychických a motorických schopností dítěte. Toto úzké citové pouto k pečující osobě je důležitým základem pro další vývoj. Dítě se začíná postupně odpoutávat a navazuje vztahy k dalším osobám, a zároveň si rozvíjí vlastní identitu a osobní vlastnosti. Právě tato posloupnost kroků – úzké citové pouto k matce, uvolňování pouta a rozvíjení vlastní identity – je základem, na kterém si dítě postupně vybudovává vlastní, zdravé „já“. Při přechodu od matky k druhým osobám často dochází k tzv. „separační úzkosti“, kdy dítě reaguje na cizí osoby pláčem a vyžaduje čas, aby se mohlo zaklimatizovat. Postupně tento stav vymizí a dítě podpořeno klidnou rodinnou atmosférou reaguje spíše se zvědavostí. V batolecím období se objevují první výchovné problémy, kdy si dítě uvědomuje své možnosti; začíná chápat zákazy a hranice, které ihned zkouší. Pokud je příkazů a zákazů příliš, dítě může začít reagovat silně negativně a se vzdorem. Na konci období začíná uplatňovat svou roli výchova; netřeba zdůrazňovat, že příliš autoritativní nebo naopak volná výchova může položit základ k pozdějším problémům chování (Špaňhelová, 2008).

3.3. Autorita, charakteristika a její vztah k vývoji člověka

3.3.1 Autorita

Pojem autorita pochází z latinského slova auctoritas, které vyjadřuje nejen sílu pozice, uplatnění, ale také podporu, záruku a spolehlivost. V dnešní době se často ztotožňuje pojem autorita a moc, ale tento výklad není správný. Autorita sice může vyjadřovat právo k rozhodování, nařizování a vedení, ale také status člověka s potřebnými zkušenostmi, připraveného pomáhat a podpořit.

Globální autorita je pojem, který v sobě zahrnuje všechny složky autority – statutární, odbornou, morální a osobní (charisma). Většina lidí označovaných za autoritu, dosahuje vyšších hodnot v jedné nebo ve dvou z těchto složek; kdo pečlivě dbá na budování autority po celý svůj život, může globální autority dosáhnout (Vališová a kol., 2007).

3.3.2 Autorita a dítě

Velmi malé dítě si až do předškolního věku vybírá tu autoritativní osobnost, která se mu nejvíce věnuje. Nejdříve se takovou osobou stává nejčastěji matka, později to může být otec, některý z prarodičů nebo – zvláště v předškolním věku – učitelka v mateřské škole. Děti sice své rodiče konfrontují a snaží se překročit hranice, které jsou jim stanoveny, ale většinou se nakonec autoritě podřizují. Když dítě nastoupí do školy, přijímá autoritu již s určitým odstupem. Zkoumá, zda se jejich činy shodují a pokud ano, autoritě se podřídí. Větší problém nastává, pokud dítě cítí, že je osoba, kterou mají jako autoritu, nebere vážně nebo vůči nim nespravedlivě užívá moc. Děti reagují na nedostatek respektu k sobě silou, odporem a někdy dokonce agresivně (Rogge, Sirovátková, 2007).

Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby se děti naučily respektu k druhým lidem, a zvládat konflikty. Odporující dítě a dítě bojující s autoritou je náchylnější ke lhaní a k neplnění svých povinností. Pokud dítě cítí ze strany autority jen uplatňování moci a žádnou lásku, nevyvíjí se optimálně a jeho hněv postupně narůstá. Negativní postoj k autoritě se formuje při nedostatku porozumění a lásky již v dětství a v době nastoupení do školy může dorůst do velkých rozměrů. Autorita je v takovém případě již v raném věku spíše vynucována, než aby byla dítětem přijímána. Dítě se při vynucovaném dodržování pravidel cítí málo milováno. Nedostatek lásky vychází z dospělých, kteří se během života nenaučili, jak svou lásku projevit, či nemají zájem naučit se milovat (Campbell, 1998).

Malé děti až do předškolního věku ještě nevnímají a ani neznají všechny souvislosti každodenního života. Proto jim musí být s láskou, ale pevně řečeno, co se od nich očekává, co mohou dělat, jak to provést a co naopak dělat nesmějí. Takto stanovená pravidla se jim musí neustále opakovat (Žáčková, Jucovičová, 2010).

U příliš volné a shovívané výchovy si dítě nevytvoří osobu autority v jednom z rodičů. Dítě nezná hranice, vše je mu tolerováno, okřiknuto je pouze s úsměvem, což jako zákaz nefunguje. Pocit moci – tentokrát ze strany dítěte – narůstá, dítě je zvyklé, že všechno může mít hned. Problém nastává při nástupu do školy, kdy se setká s jinými osobami ne tak vstřícnými, pozná jiná pravidla a řád, který se musí dodržovat. Dítě se ovšem nenaučilo toleranci a respektu k dospělým a nezná pojem odpovědnost za vykonané činy. Problémy narůstají a s rostoucími nároky ve škole roste i hněv dítěte, odpor vůči autoritě, a to zákonitě vede ke stále větší agresi (Špaňhelová, 2008).

Dítě by se mělo především cítit v bezpečí, které musí cítit průběžně po celý vývoj. Nemělo by být pod velkými tlaky přemrštěných nároků a jeho život by měl být klidný a neuspěchaný (Jedlička, 2004).

Zatímco malé děti přijímají autoritu matky většinou bez výhrad, starší děti už vidí příkazy jako jakési zneužití moci a autoritu se snaží hledat u někoho, kdo není s dítětem bezprostředně v kontaktu. Proto se mnohokrát autorita přesouvá z postavy matky na postavu otce. V této době je naprosto nezbytné, aby výchova dítěte byla konzistentní a zejména jednotná. Trest za nedodržení zákazů by měl být teprve posledním krokem, ke kterému ani nemusí dojít. Již samotný zákaz nebo příkaz ze strany rodiče představuje pro dítě určitou hrozbu, a to hrozbu ztráty rodičovské lásky. Proto děti většinou příkaz přijímají – nechtějí tuto lásku ztratit. Paradoxem, ale pravidlem zůstává, že čím je autorita rodičů pevnější, tím menší je potřeba dávat dítěti nějaké zákazy. Naopak pokud rodiče doma dětem vše dovolí, v jiném prostředí mívají kázeňské problémy, které se mohou objevit již v mateřské škole. Dítě nedostatek kázně dokazuje tím, že provokuje autoritu (učitele/ku) (Delaroche, 2000).

3.3.3 Autorita a dospívající dítě

Jaký základ dítěti dáme, když je malé, na takovém bude stavět v době dospívání. Dospívající přijímá pravidla a příkazy jako součást mocenské hry na základě teorie, že kdo určuje pravidla, má také moc. Samotné vyjádření příkazu nebo zákazu nestačí. Pravidla musí vzniknout společným úsilím rodičů a dětí na základě vzájemného respektu a důvěry. V jiném případě se z dítěte stane na slovo poslušný jedinec, který sice vykoná, ale nesouhlasí, nebo naopak osoba, která každé pravidlo „odpálkuje“ jako útok na jeho ego (Raser, 2000). Pro dospívajícího jedince se stává určující názor jeho vrstevníků – ti jsou v tomto období autoritami, které překračují vliv ostatních dospělých (Beníšková, 2010). V tomto období se ukazuje, byla-li vyžadována z pozice autority pouze funkční stránka vztahu (plnění příkazů, dodržování kázně, plnění obsahu vzdělání, budování společenských postavení) nebo bylo-li využito i osobní stránky vztahu (respekt, láska, důvěra, žertování, přátelství). Obecně platí, že pokud stavíme nejprve na osobním aspektu, funkční stránka je naplněna snáze (Campbell, 1998).

V některých studiích se uvádí, že čtvrtina lidí z celkové populace se narodí s potřebou podléhat něčí autoritě; čekají na někoho, kdo jim sdělí, co mají dělat. Navenek se zdá, že s těmito dětmi nebývají žádné problémy, opak je ale pravdou. Nízké

sebevědomí a závislost na druhých vytváří psychické trauma, které může vyústit v agresi zaměřenou dovnitř a dojít k některé formě sebepoškozování, nebo se vnitřní hněv najednou projeví silnou agresí v podobě verbálních urážek nebo dokonce násilí. Podobné problémy mají ovšem děti a později dospívající z druhé skupiny – to jsou ti, kteří jsou si jisti, jsou „silní“ a dokážou to dát najevo. Jedinec, ať již z první či druhé skupiny, který není dostatečně milován, se ještě nenaučil respektovat práva ostatních, nezná své povinnosti a z přerůstajícího zmatku v něm opět roste hněv. Pokud není ventilován verbálně a poté konstruktivně řešen, potlačovaný hněv nakonec vyjde najevo v jiném než rodinném prostředí – většinou tomu tak bývá ve školním prostředí a většinou je takový hněv namířen na učitele. Při prohlubování hněvu si nakonec takový jedinec vypěstuje chronicky negativní postoj k autoritám a nejspíše se vyvine v osobnost se sociálně patologickými příznaky (Campbell, 1998).

Když se dospívající dítě začne vymezovat vůči rodičům, rodiče a ostatní by se neměli stahovat do ústraní. Bylo by to totiž kontraproduktivní. Nesmí ani zavést styl výchovy „dělej si, co chceš“ v domnění, že se děti již obejdou bez rodičů. Právě nedostatku míry u dětí rodiče musí čelit pravidly s hranicemi. Děti si mohou svých nabytých svobod užívat jen v tom případě, že jim rodiče stojí občas po boku jako doprovod a opora (Rogge, Sirovátková, 2007).

Někteří mladí lidé, kteří jsou již od raného věku zvyklí spoléhat se sami na sebe, jsou také úspěšní v rámci obstarávání si potřeb a řešení životních situací. Jsou zdánlivě suverénní. V mnoha případech je tato suverenita pouze maskou, která zakrývá vnitřní nejistotu a pochybování o svých rozhodnutích. Často se stává, že tito jedinci postrádají dostatek taktu a empatie a mají tendenci prosazovat své zájmy na úkor druhých (Jedlička, 2004).

3.3.4 Autorita a dospělý člověk

Lidé, kteří dospěli v posledních dvaceti letech a dnešní další dospívající generace musí čelit mnoha výzvám. Pozorujeme rozpad rodiny, odklon od tradičních hodnot, nárůst kultu násilí, generační střety, masové zneužívání všech možných věcí atd (Halík, 2009). Toto vše souvisí nejen s autoritou a jejím přijímáním, ale především se svědomím každého člověka. Pokud člověka nepronásleduje špatné svědomí, dívá se na svět kolem sebe pozitivně a nemá tedy ani problém s přijímáním autority a s dodržováním pravidel.

Je potvrzeno, že způsob, jakým se žák přizpůsobí školnímu prostředí a povinnostem s ním spojených, tak se také v dospělosti přizpůsobí životu a jeho povinnostem. Pokud budeme děti pozorovat ve škole, uvidíme v nich budoucího dospělého člověka s jeho záporů i klady (Martin, Waltmanová, Greenwoodová, 1997).

3.4 Vztah jednotlivých stylů výchovy k autoritě a řádu

3.4.1 Autoritativní styl

Autoritativní výchova je styl příkazů a trestů. Na první pohled se může zdát, že těmi správnými příkazy je dítě směřováno dobrým směrem, ale z hlediska dlouhodobějšího průzkumu zjistíme, že vychovává podrážděné jedince s negativním postojem k autoritě (Campbell, 1998). Přísný zákaz mladého člověka příliš omezuje a brzdí jeho osobní vývoj. Taková výchova produkuje buď poslušné jedince bojíci se projevit svůj názor, nebo naopak zavrhuující osoby, kteří se stávají rebely bez příčiny; při střetu s autoritou testují, kam až mohou beztrestně zajít (Jedlička, 2004). Autoritářský styl výchovy má za následek nastupující generaci rodičů s laxním přístupem k vedení potomků. Nezanedbatelná část osob, které vyrostly pod autoritou, o které se nediskutuje, volí při výchově svých dětí příliš volný přístup, jehož důsledky mohou být stejně škodlivé (Delaroche, 2000).

3.4.2 Liberální styl

Mnoho rodičů zaměňuje lásku k dítěti za svobodu. Myslí si, že pokud dopřejí dětem absolutní volnost, stanou se z nich osobnosti. Dítě je tak ponecháno samo sobě, je mu vše dovoleno a z ničeho se nemusí zodpovídat. Rodiče uplatňují pouze náhodné zákazy nebo příkazy, které většinou nejsou ani kontrolovány. Rodiče často argumentují tím, že dětem nic nezakazují z toho důvodu, aby samy všechno poznaly. Často toto pravidlo uplatňují i na úkor zdraví a bezpečí dítěte a neuvědomují si, že s takovým přístupem mohou dokonce porušovat zákon (Haasová, 1991). Rodiče mají právo nechat dětem volnost – je to jejich volba, ale především musí plnit i svou rodičovskou povinnost.

Výchova bez jakéhokoliv vedení neposkytuje žádnou oporu, uvádí pocity dítěte v chaos. Dítě, navyklé zkušenosti, že si doma může vše dovolit, vstupuje s tímto

přesvědčením do společnosti svých vrstevníků a do školního prostředí. Tady velmi brzy a tvrdě narazí. Nechápe důvod, proč se k němu jiní lidé chovají tak odlišně, proč po něm vyžadují disciplínu, dodržování pravidel a poslouchání autority. V lepším případě se dítě po čase přizpůsobí; v horším se nepřizpůsobí nikdy, v rodinném prostředí je přesvědčováno o svém právu, a tak dochází ke každodennímu konfliktu jak ve škole, tak v zájmových kroužcích a později v zaměstnání. Autorita je pro tyto děti mlhavý pojem, který v žádném případě nevztahují na svou osobu.

3.4.3 Demokratický styl

Dospívající dítě pocházející z rodiny s demokratickým stylem výchovy většinou nemá větší problémy s přijímáním autorit a dodržováním stanovených pravidel, pokud autoritu přijme za svou a pravidla jsou nastavena po vzájemné dohodě. V opačném případě takový jedinec nemusí s autoritou ani s pravidly souhlasit, ale hodnoty nastavené v rodině a pravidelné povzbuzování jsou mu oporou, aby případné nesouhlasy a nesrovnalosti úspěšně překonal (Mead, 1967).

3.4.4 Ostatní styly výchovy

Existuje celá řada dalších stylů výchovy, které jsou nuancemi základních výše uvedených stylů.

Dospívající dítě, které pochází z rodiny s nadměrně ochraňujícím stylem výchovy, je tak trochu snílek, kterému je zatěžko dokončit své plány. Myslí si, že samo nic nedokáže, protože veškerou zodpovědnost a nesnadné úkoly za něho přejímali rodiče. Nikdy neriskuje, nic nového nezačíná a téměř vše nechává rozpracované. I když se jedná o dospívajícího nebo dokonce dospělého člověka, stále je to vnitřně dítě, o kterého se někdo má starat. Na jedné straně nesnáší, když se ho někdo snaží ovládat, a k takovým lidem se chová arogantně až agresivně. Na straně druhé inklinuje k naprosté závislosti na druhých. Málokdy se uchýlí k otevřené agresi, jeho vyjádření frustrace a hněvu je spíše pasivní. Proto se k autoritě a stanoveným řádům takový jedinec staví se sarkasmem a s arogancí. Čím více je dítě podrážděné a nespokojené, tím více se rodiče snaží chránit ho s pocitem, že pokud se budou více snažit, chování potomka se zlepší a změní – ovšem bez výsledku (Ashnerová, Meyerson, 1995).

Dalším stylem nevhodné výchovy je výchova zanedbávající, jehož znaky se částečně shodují s liberálním výchovným stylem. Rodič zpravidla nemá na dítě žádné

požadavky; pokud požadavek vznesl, není důsledný v jeho kontrole. Následkem toho nestanovuje dítěti hranice ani řád. Rodič také není schopen projevit lásku ani přízeň – zdá se odmítavý, neplní rodičovské povinnosti. Dítě, vyrůstající v takovém prostředí, neumí a nemůže ovlivňovat své chování a často se v prostředí mimo domov projevuje asociálně. Ve velké míře přebírá od rodičů vzor chování, který s největší pravděpodobností uplatní později při výchově svých dětí (Haasová, 1991).

Dalším stylem výchovy s podobnými, ale extrémnějšími znaky je zavrhujeví výchova, často se projevující v rodinách s více dětmi. Vlivem nepříznivých okolností, za kterých se jedno z dětí projevuje pro rodiče nevhodným způsobem (určité prvky chování, vzhled, zdravotní postižení), rodič dítě odmítá; nejdříve skrytě, později může skryté odmítání vyústit v otevřené konfrontace. Čím více je konfliktů mezi rodičem a zavrhováním dítětem, tím více rodič obrací svou pozornost na ostatní sourozence. Dítě odmítavé chování nejdříve nechápe, později si uvědomuje svou „odlišnost“ a fakt, že je tato domnělá odlišnost důvodem zavrhujevího způsobu rodičovského chování. Dítě si uvědomuje rozdíl v chování rodičů k němu a k sourozencům; má pocit, že není součástí rodiny. Zavrhujeví chování často vyústit v opakované útky z domova nebo dokonce v sebepoškození nebo v sebevraždu (Jedlička, 2004).

Při rozmazlujeví výchově lpí rodič, nejčastěji matka, v nezdravé míře na svém dítěti. Přirozené výkony a činnosti dítěte jsou neustále nadměrně oceňovány, takže dítě získává pocit, že je něčím zvláštním a ve všem vyniká nad svými vrstevníky. Rozmazlujeví výchova je uplatňována jak v rodinách s jedním dítětem, kdy je dítěti dáno téměř vše, tak ve větších rodinách, kdy je jeden ze sourozenců upřednostňován na úkor ostatních. Důsledkem rozmazlujeví výchovy je dítě, které si neváží věcí, hodnot a citů projevovaných ostatními lidmi, a jeho pocit, že má nárok a vždy dostane to, co chce. V dospělosti má člověk pocházející z rozmazlujeví rodiny potíže s navazováním vztahů, děláním kompromisů a s týmovou spoluprací v zaměstnání (Ashnerová, Meyerson, 1995).

Je možné zmínit ještě perfekcionistickou výchovu, při které rodiče kladou na dítě příliš velké nároky bez ohledu na jeho možnosti, nebo výchovu protekční, ve které rodiče stanoví hodnoty a sociální postavení a nutí dítě k tomu, aby je naplnilo.

4. Praktická část

4.1 Formulace problému

Jednou ze základních funkcí rodiny je připravit dítě na život; ukázat mu jeho možnosti, ideály a práva, ale také povinnosti, řád a pravidla. V každé společnosti se setkáváme s ustáleným řádem, který vyplývá ze společné minulosti kultury, ve které jedinec žije, a tento řád a daná pravidla jsou hranicemi, s kterými by se měl každý obeznámit a respektovat je. Tak jako s pravidly se každý člověk po celý svůj život setkává s autoritou – nejdříve doma, pak ve školním prostředí, následně v zaměstnání, ve státní správě nebo v zájmových organizacích. Soustavné odmítání autority, porušování řádu a záměrné přestupování pravidel ohrožuje nejen přestupující osobu, ale primárně lidi v jeho okolí, kteří tímto jeho chováním trpí.

Každý styl výchovy má své charakteristiky, které se týkají jak míry kontroly, kterou rodič uplatňuje nad dítětem od jeho dětství až do dospělosti, tak míry lásky a přijetí, kterou dítě od rodiče pravidelně dostává. Kombinace těchto charakteristik pak ve vývoji zanechává stopy, které jsou patrné v chování dítěte. Chování dítěte a později dospívajícího člověka vykazuje určitou míru tolerance a ochoty přijímat autoritu a ustálený řád. Logicky by tedy měl existovat vztah mezi počátečními vstupy (mírou kontroly a mírou lásky) a koncovými výstupy (mírou ochoty a tolerance k autoritě).

4.2 Cíl praktické části práce

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, zda existuje vztah mezi stylem výchovy a ochotou podřídit se autoritám a dodržovat ustálený řád. Aby bylo možno naplnit tento hlavní cíl, bylo nutné zjistit, jaký výchovný styl převládá v domově žákyň/žáků a jaký mají názor na dodržování řádu a přijímání autorit. K tomuto účelu byl sestaven dotazník, který se skládal z několika částí.

- 1) Hlavička dotazníku: základní informace o rodině, které mohly mít vztah k výchově, jako věk rodičů, zaměstnání rodičů, informace o sourozencích.
- 2) Míra řízení a kontroly nad dítětem: zjišťování, jakým způsobem byly v rodině zadávány a kontrolovány úkoly, a jak byly řešeny problémy.
- 3) Emoční postoje: zjištění, jak se dítě cítilo v prostředí rodiny.
- 4) Osobnostní charakteristika: ukazovala, jaký byl vztah dítěte k zodpovědnosti, k autoritě a k vlastní osobě.

4.3 Stanovení hypotéz

Pro splnění cíle práce a zkoumání vztahu mezi stylem výchovy a ochotou přijímat autoritu a řád byly stanoveny tyto proměnné: a) míra řízení a kontroly, b) emoční postoje, c) osobnostní charakteristika. Na základě stanovení proměnných byly formulovány následující hypotézy:

Hypotéza H_{D1} : Demokratický styl výchovy má vztah k dodržování pravidel a přijímání autority.

Hypotéza H_{D0} : Demokratický styl výchovy nesouvisí s ochotou dodržovat předepsaná pravidla a přijímat autoritu.

Hypotéza H_{A1} : Čím více se projevuje autoritativní styl výchovy v rodině, tím vyšší je míra dodržování pravidel a přijímání autority.

Hypotéza H_{A0} : Autoritativní styl výchovy nesouvisí s mírou dodržování pravidel a přijímání autority.

Hypotéza H_{L1} : Liberální styl výchovy v rodině souvisí s nízkou schopností žáka dodržovat předepsaná pravidla a s neochotou přijímat autoritu.

Hypotéza H_{L0} : Liberální styl výchovy nesouvisí s mírou schopností žáka dodržovat předepsaná pravidla a s neochotou přijímat autoritu.

4.4 Metodika práce

4.4.1 Sběr dat

Pro zjištění výchovných stylů v jednotlivých rodinách a také ke stanovení tolerance žákyň/žáků bylo nutné shromáždit výzkumný soubor dat. Pro tento účel byla zvolena dotazníková metoda shromažďování dat. Na základě teoretického průzkumu a stanovení hypotéz byl sestaven dotazník, skládající se z hlavičky, z oddílu zkoumajícího míru kontroly a řízení, z oddílu zabývajícího se emočním postojem a nakonec z osobnostní charakteristiky žáka. Dotazník obsahuje jak položky alternativní uzavřené s pozitivním výběrem, tak položky otevřené k doplnění odpovědí.

Sestavený dotazník byl nejprve předán na zkoušku dvěma studentkám Křesťanského gymnázia v Praze 10 - Hostivaři, které dotazník vyplnily a připsaly své

poznámky ohledně výstižnosti a srozumitelnosti otázek. Na základě těchto poznámek byl dotazník opraven.

Upravené dotazníky byly následně distribuovány ve třech institucích. 47 kopií dotazníku bylo administrováno studentům Obchodní akademie a VOŠ v Příbrami. 18 kopií dotazníku bylo distribuováno studentům Střední zemědělské školy v Rakovníku. 40 kopií dotazníku bylo rozdáno studentům Střední školy dostihového sportu a jezdeckví v Praze 5 – Chuchli. Před samotnou administrací dotazníku byli studenti informováni o následujícím: dotazník je striktně anonymní, takže mohou odpovídat svobodně a pravdivě, a pokud si budou přát do dotazníku doplnit nějakou další informaci, mohou tak učinit.

4.4.2 Vyhodnocení výsledků dotazníku

Údaje z hlavičky dotazníku byly zaneseny do tabulky, která zachycovala osobní data studenta a informace o jeho rodině. Tabulka byla zkonstruována v programu Microsoft Office Excel 2007.

Východiskem pro výzkumnou práci se stal dotazníkový oddíl A: Řízení a kontrola. Otázky v oddílu A měly vždy několik možností výběru a každá tato možnost charakterizovala určitý styl výchovy. Otázky byly 4 a každá měla 25 % podíl na konečném výsledku. Pokud po vyhodnocení obdržel určitý styl výchovy 75 % a více, byl zařazen do dané výchovné kategorie. Pokud se procentuální zastoupení rovnalo 50 % a dalších 50 % spadalo do jiné výchovné kategorie, výsledek byl ještě posuzován vzhledem k výsledkům z oddílu B, protože v této zóně by se mohly jednotlivé styly výchovy překrývat.

Oddíl B: Emoční postoj byl hodnocen s ohledem na výsledky oddílu A. Otázky nebyly tak jednoznačné, aby se podle odpovědí dal ihned určit styl výchovy. Otázky v oddílu B byly 3 a každá měla 33,33% podíl na konečném výsledku. Pokud alespoň 2 odpovědi náležely do stejného stylu výchovy, výsledek byl zařazen automaticky do dané kategorie. Jinak byl výsledek posuzován vzhledem k vyhodnocení oddílu A a vzhledem k výsledkům z oddílu C.

Průměrem výsledků z oddílu A a B se zjistila konečná hodnota, která ukazovala, v jaké míře je daný styl ve výchově zastoupen. Tato hodnota se stala základem pro pozdější metodu korelační analýzy, srovnávající závislost stylu výchovy na přijímání autority a ne/porušování pravidel a řádu.

Oddíl C: Osobnostní charakteristika se skládal z otázek s několika možnostmi, které opět vyjadřovaly určitý styl výchovy. Podle stylu výchovy z oddílu A, B byl každé otázce korespondující s tímto stylem přiřazen určitý počet bodů. Součet bodů se stal základem pro pozdější statistickou analýzu korelace.

V oddílu C se ještě vyskytovaly otevřené položky k doplnění, jejichž odpovědi byly vzhledem k celkovému výsledku a určení stylu výchovy také vyhodnoceny.

Výsledky z dotazníků sloužily jako podklad pro vypočítání korelačního koeficientu. Základem se stal předpoklad, že čím silněji se projevovává určitý styl výchovy (průměr procentuálních zastoupení oddílů A, B), tím silněji vzrůstala/klesala míra tolerance k přijímání autority a řádu (bodové ohodnocení oddílu C). Proto byl ve statistickém zpracování použit Pearsonův korelační koeficient r v aplikaci Microsoft Office Excel 2007.

Z Pearsonova korelačního koeficientu byl následně zjištěn koeficient determinace – druhá mocnina korelačního koeficientu.

Aby se mohly jednotlivé hypotézy potvrdit či zamítnout, přistoupilo se k odhadu a testování korelačního koeficientu – testovala se hypotéza o nulové hodnotě korelačního koeficientu souboru. Test hypotézy byl proveden pomocí následujícího testového kritéria:

$t = (|r| : \sqrt{1-r^2}) * \sqrt{n-2}$, které má za předpokladu H_0 Studentovo t-rozdělení při $f = n - 2$ stupních volnosti.

4.5 Analýza výsledků

Dotazníková metoda byla uplatněna ve třech institucích: ve Vyšší odborné škole v Příbrami (dále VOŠ), ve Střední zemědělské škole v Rakovníku (dále SZeŠ) a ve Střední škole jezdeckví a dostihového sportu (dále SŠJaDS).

Na VOŠ bylo vyplněno 47 dotazníků; 3 dotazníky byly pro nedostatek informací vyloučeny. Na SZeŠ bylo vyplněno 19 dotazníků; 1 dotazník byl vyloučen. Na SŠJaDS bylo vyplněno 40 dotazníků; žádný dotazník nebyl vyloučen. Vyloučené dotazníky nebyly zařazeny do dalšího výzkumu.

Tabulka 1 – obecné informace o respondentech:

	Pohlaví		Bydlí s...				Věk rodičů						Sourozenci			Kolikátý/á v pořadí					
	Žákyně	Žák	Matka	Otec	Oba	Někdo jiný	35-40	41-45	46-50	51-55	56-60	≤ 61	0	1	2	≤ 3	1.	2.	3.	4.	více
Součet	29	15	13	2	29	0	18	25	14	3	2	2	3	29	8	4	14	21	2	0	1
Podíl (%)	65,91	34,09	29,55	4,55	65,91	0,00	40,91	56,82	31,82	6,82	4,55	4,55	6,82	65,91	18,18	9,09	3,18	47,73	4,55	0,00	2,27
VOŠ PŘÍBRAM																					
Součet	10	7	5	0	10	2	4	15	6	2	0	3	2	12	2	1	7	10	0	0	0
Podíl (%)	58,82	41,18	29,41	0,00	58,82	11,76	23,53	88,24	35,29	11,76	0,00	17,65	11,76	70,59	11,76	5,88	41,18	58,82	0,00	0,00	0,00
SZEŠ RAKOVNÍK																					
Součet	35	5	13	2	21	4	21	19	10	5	2	1	4	23	9	4	14	13	9	0	0
Podíl (%)	87,50	12,50	32,50	5,00	52,50	10,00	52,50	47,50	25,00	12,50	5,00	2,50		57,50			35,00	32,50			
SŠJaDS																					
Součet	74	27	31	4	60	6	43	59	30	10	4	6	9	64	19	9	35	44	11	0	1
Podíl (%)	73,27	26,73	30,69	3,96	59,41	5,94	42,57	58,42	29,70	9,90	3,96	5,94	8,91	63,37	18,81	8,91	34,65	43,56	10,89	0,00	0,99
CELKOVÝ SOUHRN																					

Dotazníky na VOŠ vyplnilo 29 žákyně (65,91 %) a 15 (34,09 %) žáků. 29 osob (65,91 %) bydlí ve společné domácnosti s oběma rodiči, 13 osob (29,55 %) bydlí s matkou, 2 osoby (4,55 %) s otcem. Žákyně a žáci nejčastěji bydlí s rodiči ve věkovém rozpětí 41 až 45 let (25 osob; 56,82 %). Nejvíce osob (65,91 %) má 1 sourozence a je druhá/ý v pořadí (47,73 %).

Dotazníky na SZEŠ vyplnilo 10 žákyně (58,82 %) a 7 žáků (41,18 %). 10 osob (58,82 %) žije ve společné domácnosti s oběma rodiči, 5 osob (29,41 %) bydlí s matkou, 2 osoby (11,76 %) bydlí s někým jiným než s rodiči. Žákyně a žáci nejčastěji bydlí s rodiči ve věkovém rozpětí 41 až 45 let (15 osob; 88,24 %). Nejvíce osob (70,59 %) má 1 sourozence a je druhá/ý v pořadí (58,82 %).

Dotazníky na SŠJaDS vyplnilo 35 žákyně (87,50 %) a 5 žáků (12,50 %). 21 osob (52,50 %) žije ve společné domácnosti s oběma rodiči, 13 osob (32,50 %) bydlí s matkou, 2 osoby (5,00 %) s otcem a 4 osoby (10,00 %) s někým jiným než s rodiči. Žákyně a žáci nejčastěji bydlí s rodiči ve věkovém rozpětí 35 až 40 let (21 osob; 52,50 %). Nejvíce osob (57,50 %) má 2 sourozence a je prvorozená/ý (35,00 %).

V celkovém souhrnu dotazníky vyplnilo 74 žákyně (73,27 %) a 27 žáků (26,73 %). 60 osob (59,41 %) žije ve společné domácnosti s oběma rodiči, 31 osob (30,69 %) bydlí s matkou, 4 osoby (3,96 %) s otcem a 6 osob (5,94 %) bydlí s někým jiným než

s rodiči. Žákyně a žáci nejčastěji bydlí s rodiči ve věkovém rozpětí 41 až 45 let (58,42 %). Nejvíce osob (64 osob; 63,37 %) má 1 sourozence a je druhá/ý v pořadí (43,56 %).

Tabulka 2: Zastoupení jednotlivých výchovných stylů na základě informací o míře kontroly, emočního vztahu a osobnosti žákyně/žáka.

	Demokratický styl		Autoritativní styl		Liberální styl	
Míra zastoupení	51-75 %	< 75 %	51-75 %	< 75 %	51-75 %	< 75 %
VOŠ Příbram	28 osob (63,64 %)	5 osob (11,36 %)	4 osoby (9,09 %)	1 osoba (2,27 %)	3 osoby (6,81 %)	2 osoby (4,55 %)
SZeŠ Rakovník	10 osob (58,82 %)	3 osoby (17,65 %)	1 osoba (5,88 %)	0,0	2 osoby (11,76 %)	0,0
SŠJaDS Chuchle	11 osob (27,50 %)	9 osob (22,50 %)	5 osob (12,50 %)	1 osoba (2,50 %)	9 osob (22,50 %)	3 osoby (7,50 %)

Z VOŠ Příbram bylo vyhodnoceno a zpracováno 44 dotazníků. Z tohoto počtu bylo 33 osob (75,00 %) zařazeno do kategorie s převládajícím demokratickým stylem výchovy, 5 osob (11,36 %) do kategorie s převládajícím autoritativním stylem výchovy a 5 osob (11,36 %) do kategorie s převládajícím liberálním stylem výchovy; 1 dotazník nebylo možné jednoznačně zařadit do jedné z kategorií.

Ze SZeŠ Rakovník bylo vyhodnoceno a zpracováno 17 dotazníků. Z tohoto počtu bylo 13 osob (76,47 %) zařazeno do kategorie s převládajícím demokratickým stylem výchovy, 1 osoba (5,88 %) do kategorie s převládajícím autoritativním stylem výchovy a 2 osoby (11,76 %) do kategorie s převládajícím liberálním stylem výchovy; 1 dotazník nebylo možné jednoznačně zařadit do jedné z kategorií.

Ze SŠJaDS Chuchle bylo vyhodnoceno a zpracováno 40 dotazníků. Z tohoto počtu bylo 20 osob (50,00 %) zařazeno do kategorie s převládajícím demokratickým stylem výchovy, 6 osob (15,00 %) do kategorie s převládajícím autoritativním stylem výchovy a 12 osob (30,00 %) do kategorie s převládajícím liberálním stylem výchovy; 2 dotazníky nebylo možné jednoznačně zařadit do jedné z kategorií.

Procentuální zastoupení každého jednotlivého stylu výchovy byla dále rozdělena na hodnoty s mírným zastoupením (50 % - 75 %) a na hodnoty s vysokým zastoupením (75,1 % - 100 %). Z jednotlivých tabulek vyplývá, že výsledky vyhodnocení spadaly do kategorie s mírným zastoupením, a to výsledky ze všech tří

institucí. Výjimkou bylo rozdělení hodnot demokratického stylu výchovy ve SŠJaDS, kde jsou výsledky mírného i vysokého zastoupení téměř vyrovnané.

Tabulka 3: Korelace mezi stylem výchovy a postojem k autoritě a dodržování pravidel

	Demokratický styl	Autoritativní styl	Liberalní styl
VOŠ PŘÍBRAM	r = 0,16392903	r = 0,15012450	r = -0,19168498
	r ² = 2,7 %	r ² = 2,3 %	r ² = 3,7 %
	t = 0,92523466	t = 1,73205069	t = 0,33828104
	t _{0,05(31)} = 1,70	t _{0,05(3)} = 2,35	t _{0,05(3)} = 2,35
SZeŠ RAKOVNÍK	r = -0,16648879	N/A	N/A
	r ² = 2,8 %		
	t = 0,55999652		
	t _{0,05(11)} = 1,80		
SŠJaDS CHUCHLE	r = -0,23337663	r = 0,18875819	r = 0,77835449
	r ² = 5,5 %	r ² = 3,6 %	r ² = 60,6 %
	t = 1,01825075	t = 0,38442700	t = 4,29466624
	t _{0,05(18)} = 1,73	t _{0,05(4)} = 2,13	t_{0,05(12)} = 1,78
SOUHRN	r = -0,07053068	r = 0,16813320	r = 0,48279079
	r² = 0,5 %	r² = 2,8 %	r² = 23,3 %
	t = 0,56565414	t = 0,51168377	t = 2,13516270
	t_{0,05(64)} = 1,67	t_{0,05(9)} = 1,83	t_{0,05(15)} = 1,75
	Vysvětlivky:	r - Pearsonův koeficient korelace	
		r² - koeficient determinace	
		t = testové kritérium	
		t_{α(n-1)} = kvantil Studentova t-rozdělení	

Z průměrů procentuálních zastoupení výsledků z oddílů A a B, a z bodů hodnotících osobnostní charakteristiku z hlediska přístupu k autoritě a řádu z oddílů C, byl zjištěn pro každý styl výchovy v každé instituci korelační koeficient, u kterého byly zaznamenány následující hodnoty: ve VOŠ Příbram pro demokratický styl výchovy 0,16; pro autoritativní styl výchovy 0,15; pro liberální styl výchovy -0,19. Ve SZeŠ Rakovník pro demokratický styl výchovy -0,17; pro autoritativní a liberální styl výchovy se koeficient nepočítal z důvodu příliš malého počtu hodnot. Ve SŠJaDS pro demokratický styl výchovy -0,23; pro autoritativní styl 0,19; pro liberální styl výchovy 0,78. Po sloučení výsledků jednotlivých stylů ze všech tří institucí byly zjištěny tyto hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu: pro demokratický styl výchovy -0,07, pro autoritativní styl výchovy 0,17 a pro liberální styl výchovy 0,48.

Z hodnot korelačního koeficientu vycházejí následující hodnoty koeficientu determinace: ve VOŠ Příbram pro demokratický styl výchovy 2,7 %; pro autoritativní styl 2,3 %; pro liberální styl 3,7 %. Ve SZeŠ Rakovník pro demokratický styl výchovy 2,8 %. Ve SŠJaDS pro demokratický styl výchovy 5,5 %; pro autoritativní styl 3,6 %; pro liberální styl 60,6 %. Po sloučení všech institucí vyšly hodnoty pro demokratický styl 0,5 %; pro autoritativní styl 2,8 %; pro liberální styl 23,3 %.

Hodnoty korelačního koeficientu a koeficientu determinace poskytly podklad pro testování jednotlivých hypotéz podle testového kritéria t . Hodnoty testového kritéria t pro jednotlivé styly výchovy byly následující: ve VOŠ Příbram pro demokratický styl výchovy 0,925; pro autoritativní styl 1,732; pro liberální styl 0,338. Ve SZeŠ Rakovník pro demokratický styl výchovy 0,560. Ve SŠJaDS pro demokratický styl výchovy 1,018; pro autoritativní styl 0,384; pro liberální styl 4,295. V celkovém souhrnu všech tří institucí byly výsledky pro demokratický styl výchovy 0,566; pro autoritativní styl výchovy 0,512; pro liberální styl výchovy 2,135.

4.6 Shrnutí výsledků

Po zjištění hodnot Pearsonova korelačního koeficientu a koeficientu determinace byly testovány jednotlivé hypotézy s následujícími výsledky:

VOŠ Příbram

$|t| < t_{\alpha (n-2)} \rightarrow H_{D0}$ se nezamítá; můžeme tedy říci, že demokratický styl výchovy nesouvisí s ochotou dodržovat předepsaná pravidla a přijímat autoritu.

$|t| < t_{\alpha (n-2)} \rightarrow H_{A0}$ se nezamítá; lze říci, že autoritativní styl výchovy nesouvisí s mírou dodržování pravidel a přijímání autority.

$|t| < t_{\alpha (n-2)} \rightarrow H_{L0}$ se nezamítá; můžeme říci, že liberální styl výchovy nesouvisí s mírou schopnosti žáka dodržovat předepsaná pravidla a s neochotou přijímat autority.

SZeŠ Rakovník

$|t| < t_{\alpha (n-2)} \rightarrow H_{D0}$ se nezamítá; můžeme říci, že demokratický styl výchovy nesouvisí s ochotou dodržovat předepsaná pravidla a přijímat autoritu.

SŠJaDS

$|t| < t_{\alpha (n-2)} \rightarrow H_{D0}$ se nezamítá; můžeme říci, že demokratický styl výchovy nesouvisí s ochotou dodržovat předepsaná pravidla a přijímat autoritu.

$|t| < t_{\alpha (n-2)} \rightarrow H_{A0}$ se nezamítá; lze říci, že autoritativní styl výchovy nesouvisí s mírou dodržování pravidel a přijímání autority.

$|t| > t_{\alpha (n-2)} \rightarrow H_{L0}$ se zamítá; můžeme říci, že liberální styl výchovy v rodině souvisí s nízkou schopností žáka dodržovat předepsaná pravidla a s neochotou přijímat autoritu.

Výsledek po sloučení hodnot všech tří institucí

$|t| < t_{\alpha (n-2)} \rightarrow H_{D0}$ se nezamítá; můžeme říci, že demokratický styl výchovy nesouvisí s ochotou dodržovat předepsaná pravidla a přijímat autoritu.

$|t| < t_{\alpha (n-2)} \rightarrow H_{A0}$ se nezamítá; lze říci, že autoritativní styl výchovy nesouvisí s mírou dodržování pravidel a přijímání autority.

$|t| > t_{\alpha (n-2)} \rightarrow H_{L0}$ se zamítá; můžeme říci, že liberální styl výchovy v rodině souvisí s nízkou schopností žáka dodržovat předepsaná pravidla a s neochotou přijímat autoritu.

4.7 Diskuze

Během výzkumu bylo administrováno celkem 110 kopií dotazníku, přičemž úspěšnost administrace a získání požadovaných informací byla zhodnocena jako vysoká, protože z celkového počtu byly vyloučeny pouze 4 dotazníky z důvodu nedostatku informací.

Ve všech třech institucích převládají respondentky nad respondenty. Také zastoupení osob žijících ve společné domácnosti obou rodičů je vyrovnané. Rodiče žáků/ků ve VOŠ Příbram i ve SZeŠ Rakovník jsou ve věku od 41 do 45 let. Rodiče žáků/ků ve SŠJaDS jsou ve věku od 35 do 40 let, což je zajímavé z toho hlediska, že i když věkem spadají do kategorie mladších rodičů než v ostatních dvou školách, mají ještě další 2 děti, a respondentky/ti jsou z nich nejstarší.

Z hlediska vyhodnoceného převládajícího stylu výchovy je zřejmé, že většina respondentek/tů vyrůstala v prostředí rodiny s demokratickým stylem výchovy. Není to

příliš překvapující zjištění, protože rodiče žáků/kyň jsou nyní většinou ve středních letech, kde tradiční pohled na výchovu s vynucováním autority a absencí diskuze není zastoupen v takové míře jako u předešlé generace. Poměr ostatních stylů – autoritativní a liberální – je vyrovnaný ve všech třech školách, kromě SŠJaDS. Důvody vysvětlující tento výsledek mohou být různé. Jedním z důvodů může být právě nižší věk rodičů, kteří preferují volnější výchovu ať již z důvodu přesvědčení nebo nedostatku času, který s dětmi tráví. Svou roli může hrát i fakt, že polovina z počtu osob z prostředí s liberálním stylem výchovy žije v neúplné rodině (buď jen s matkou, popř s někým jiným než s rodiči) a styl výchovy může být podmíněn touto situací.

Procentuální zastoupení mírného stupně u jednotlivých stylů výchovy vypovídá o komplexnosti celého problému. Do výchovy dítěte vstupuje mnoho činitelů, například vyrovnanost vývoje, temperament dítěte, ale i různé aspekty povahy každého rodiče a jeho schopnost reagovat na určité situace v každodenním životě. Nikdo se nechová jen jako podle šablony – vždy stejným způsobem. Každá situace vyžaduje řešení a reakci a záleží na každém z rodičů, jak tuto záležitost uchopí. Proto je zcela logické, že ve většině případů rodič nevychovává své dítě čistě jen určitým způsobem, ale jeho výchova se skládá ze střípků jednoho, druhého i třetího stylu výchovy. Některý převládá ve větší míře, ale častěji se jednotlivé styly výchovy překrývají.

Po zjištění hodnot korelačního koeficientu je možné konstatovat, že vyjma 2 případů je těsnost závislosti proměnných nízká. Výjimkou je hodnota korelačního koeficientu přílehlajícího k liberálnímu stylu výchovy ve SŠJaDS, kde je prokázána velká těsnost závislosti. Z toho pak vyplývá i výsledek korelačního koeficientu při sloučení všech institucí, kde pro liberální styl výchovy nevychází těsnost závislosti nízká, ale mírná. Podobné výsledky jsou zaznamenány pro těsnosti závislosti podle koeficientu determinace; u všech stylů výchovy kromě dvou je těsnost závislosti mezi výchovným stylem a tolerancí k přijímání autority a řádu nízká, jinak - jako v předešlých dvou případech – těsnost velká, resp. mírná.

Hodnoty korelačního koeficientu a koeficientu determinace vedou k testování jednotlivých hypotéz. Jak již předešlé hodnoty naznačily, jsou potvrzeny nulové hypotézy jak u všech stylů výchovy ve VOŠ Příbram, tak ve SZeŠ Rakovník. Ve SŠJaDS jsou potvrzeny nulové hypotézy pro demokratický a autoritativní styl výchovy. Pro liberální styl výchovy se nulová hypotéza zamítá; znamená to tedy, že ze statistického hlediska existuje vztah mezi liberálním stylem výchovy a ochotou podřídit se autoritám a dodržovat ustálený řád. Příčiny a důvody této situace není možné

jednoznačně určit. Pokud by měly soubory dat základ získaný od mladších žákyň/ků (tzn. ze základních škol), bylo by možné konstatovat, že uplatňovaná výchova má jednoznačně vliv na přijímání autority a řádu. Soubor dat, ze kterého vychází tato práce, měly základ na středních školách různého typu, (tzn. žákyním/kům je od 15 do 19 let). V tomto kontextu je nutné si uvědomit několik skutečností. Velký vliv na rozvoj intelektu, vlastností a charakteru mladého člověka má sociální prostředí. V počátečních fázích vývoje tuto roli hraje jednoznačně prostředí rodiny, kde nachází své těžiště určitý typ výchovy. Ovšem dospívající jedinec se postupně přirozeně odpoutává od rodinného prostředí a stává se pro něho stěžejní reakce a názor okolního prostředí – ve školním prostředí, v mimoškolním zahrnující reakce jeho vrstevníků, kteří postupně přebírají roli autority. V dotazníku bylo možné vyjádřit, zda respondent považuje za autoritu své rodiče, nebo jestli vůbec někoho ve svém životě považuje za vzor. Osoby odpovídající v této skupině (tzn. kde byl prokázán vztah mezi výchovou a tolerancí k autoritě a řádu) otázku autority vztahují buď k jednomu z rodičů (s připomínkami, že k nim autoritu cítí jen někdy) nebo odpověděly, že neuznávají žádnou autoritu. Dalším problémem, ke kterému se měly vyjádřit, byl vztah k ostatním lidem. Ve většině případů osoby v této skupině odpověděly, že se nenechají ovládat. Proto se přikláním k názoru, že u této skupiny nezáleží na skutečnosti, zda jejich vztah k autoritě a řádu vychází pouze jen z rodinné výchovy, nebo zda se projevuje vliv vrstevníků a jiných osob v jejich okolí, protože jejich náhled na ochotu souhlasit a přijímat pravidla a řád se tím nijak nemění. Dokonce se dá předpokládat, že vzhledem k věku respondentů se tento názor ani do budoucna nezmění nebo se změní jen velmi málo. Určitou roli může ještě stále hrát adolescentní věk žákyň/žáků a touha popírat jakoukoliv moc a nadvládu nad jejich rozhodováním. Je to stádium jakéhosi vymezování vůči rodičům, pedagogům a celkově dospělým osobám. Pro tento účel by se musely názory jednotlivých respondentů z této skupiny podrobit přesnější a detailnější analýze a zjistit, z jakých pohnutek odpověděli tím konkrétním způsobem. Dalším faktorem by mohl být životní styl respondentky/ta. Pokud by liberální výchova, ze které vycházejí, byla příliš extrémní z důvodu malého časového nasazení ze strany rodičů a jejich nezájmu o výchovu, výsledky dotazníku by byly stejné. Někteří mladí lidé, kteří jsou již od raného věku zvyklí spoléhat se sami na sebe, jsou také úspěšní v rámci obstarávání si potřeb a řešení životních situací. Jsou zdánlivě suverénní a pojem autorita jim mnoho neříká. Také tento aspekt by musel být podroben přesnější analýze.

Data získaná z dotazníku by mohla sloužit pro další výzkum; velmi zajímavé by bylo sledování vztahu mezi osobou, která je jedináčkem a výchovným stylem a následně tolerancí k autoritě a pravidlům. Zajímavé by bylo i zkoumání vztahu mezi vzděláním rodičů a převládající výchovou v rodině. Předpokladem by ovšem byl větší, dostatečně velký soubor shromážděných dat.

4.8 Kazuistika

Janě K. je 23 let, bydlí v Praze a v současné době je na rodičovské dovolené. Jana se narodila rozvedené matce, která byla samoživitelkou. Jana má jednoho staršího a jednoho mladšího brata. Kontakt se starším bratrem byl ovšem vzhledem k většímu věkovému rozdílu omezený. Bližší kontakt měla Jana s mladším bratrem, o kterého se od raného věku starala. Matka Jany byla velmi zaměstnaná, a proto Jana pečovala o bratra i o domácnost přibližně od svých 9 let. Z rozhovoru s Janou vyplynulo, že požadavek na péči nevyšel od matky, ale Jana sama si tuto práci vzala jako svou povinnost – činnost, která ji bavila. Matka naopak od Jany nikdy plnění nějakých povinností nevyžadovala. Vzhledem k přílišné zaměstnanosti matky s ní Jana netrávila mnoho času. Jana sama rozhodovala o svém volném čase, o svých aktivitách a o výběru kamarádů a známých. Nebyla nijak limitována ohledně příchodu domů.

Ke konci základní školní docházky, přibližně ve 14 letech, se Jana začala cítit pod tlakem. Pociťovala, že péče o domácnost, tak jako školní docházka je od ní požadována automaticky. Zároveň se jí nikdy nikdo nezeptal na její pocity nebo názory. Jana se nejprve přestala věnovat péči o bratra a o domácnost, doma trávila stále méně času. Nevěnovala se žádné organizované volnočasové aktivitě, volný čas trávila se známými návštěvami restauračních zařízení. Od matky dostávala finanční prostředky. Ve škole měla absence, ale nakonec základní školu absolvovala.

Po absolvování se přihlásila na střední školu – zde sehrál roli zejména tlak širší rodiny. Přibližně po 3 měsících její absence přesáhly akceptovatelnou míru a ze školy byla vyloučená. Ve stejné době začala Jana užívat pervitin. Domů docházela nepravidelně, bydlela s různými známými. Často měnila partnery, kteří byli většinou o více než 10 let starší než Jana.

Přibližně ve 14 letech se u Jany začala projevovat nechuť podřizovat se autoritě. Projevovalo se to tím, že pokud se Jana setkala s příkazem nebo zákazem, cítila, že ztrácí „svobodu“, na kterou byla zvyklá. Doslovně říkala: „Jakoby mi někdo přistříhoval

křídla“. Stejnou zkušenost měla Jana se stanovenými pravidly. Pokud se s nimi ztotožnila, tak je plnila. Problém Jana měla, pokud s nimi nesouhlasila. Nesouhlas často převažoval nad souhlasem a týkal se zejména dochvilnosti, legislativních procesů a obecně daných mravních zásad. U Jany se objevila naprostá absence pracovní morálky. Představa, že se bude muset podřídít nějakému řádu v zaměstnání, byla pro Janu nemyslitelná.

V současné době je Jana stále uživatelkou pervitinu. Bydlí s přítelem v malém bytě. Je nezaměstnaná. Čas tráví většinou různých restauračních zařízeních nebo toulkami po městě, popřípadě doma. Jana nemá snahu najít si práci a žádným jiným aktivitám se nevěnuje. Kontakt s matkou nevyhledává.

Komentář ke kazuistice:

Kazuistika představuje typický příklad jednoho typu příliš liberálního stylu výchovy – příklad výchovy zanedbávající. Míra kontroly a řízení je v tomto případě téměř nulová, tak jako emoční složka vztahu mezi Janou a matkou. Jana sama se nevyjádřila detailně o jejím brzkém dětství, takže je těžké odhadnout, jaká míra ‚attachmentu‘ mezi ní a matkou byla navázána. Zatímco při klasické liberální výchově nejsou na děti kladeny téměř žádné požadavky, Jana vospěla dříve, než bylo vhodné. Již od dětství se starala o bratra a o domácnost. Tato povinnost na ní ovšem nebyla kladena její matkou, ale sama Jana se jí zhostila s pocitem dospělosti a odpovědnosti. Matka se chodu domácnosti vzhledem k její zaměstnanosti nezúčastňovala takřka vůbec a neměla tedy nad Janou ani žádnou kontrolu. Matka postupně vkládala zodpovědnost na Janu automaticky a stala se lhostejnou k potřebám dítěte. Jana tedy vyrůstala s pocitem volnosti, na kterou si během let zvykla a do dnešní doby se jí nechce vzdát. Jana trávila mnoho času sama nebo s mladším bratrem, a proto se u ní nevytvořily ani určité pravidelné rodinné rituály a návyky, jež jsou základem pro návyky a pravidla celospolečenské. Absenci řádu brala jako normální stav a v pozdějším věku až do současnosti jakékoliv náznaky pravidel odmítá. Vzhledem k jejím absencím ve škole a k neochotě hledat si zaměstnání můžeme říci, že má Jana – jako důsledek zanedbávající výchovy – velmi nízkou vytrvalost v plnění pravidelných úkolů, je nesevdomitá, má velmi slabé sebeovládání a veškeré překážky řeší podpůrnými prostředky, jako jsou návykové látky. Vzhledem k absenci řádu a pravidel se Jana nesevdomitá s žádnými hranicemi, a pokud se s nimi setká v současné době, neuznává je a dokonce je často překračuje; důkazem jsou velmi nízké morální zábrany a časté střídání partnerů.

Zanedbání výchovy a vytvoření ‚attachmentu‘ v dětství má zřejmě za následek neschopnost navázat nějaký trvalejší vztah. Pokud vezmeme do úvahy výsledek této výzkumné práce (potvrzení hypotézy vztahu mezi liberálním výchovným stylem a nízkou mírou ochoty přijímat autoritu a řád), a informace o výchovném prostředí Jany, můžeme s velkou přesností odhadnout vzorce chování a její reakce spojené s návrhem psychotherapeutického léčebného procesu.

Prognóza budoucího stavu Jany je velmi složitá. Z psychotherapeutického hlediska je nutné vycházet ze znaků typických pro zanedbávanou výchovu v dětství. Absence hranic a řádu se úzce váže k velmi nízké (nebo žádné) toleranci k přijímání autority a celospolečenských pravidel. Jana vykazuje známky asociálního chování, neumí přijímat radu a veškerou péči a zájem odmítá. Therapeutická práce s Janou by byla dlouhodobějšího typu a vyžadovala by její naprostou spolupráci. Prvním krokem by bylo podstoupení léčby a abstinence. Velmi důležitá by byla také spolupráce s psychotherapeutem, který by s Janou probral možné psychické překážky, bránil Janě naučit se postupně přijímat určitý řád a nastolit některé opakující se složky v jejím životě.

5. Závěr

Autorita, řád, pravidla a kázeň jsou nedílnou součástí každého života. Určují hranice, za které není možné beztrestně zajít. Mnozí se domnívají, že dodržování pravidel a kázně ohrožuje jejich nabytou svobodu. Pokud ale není svoboda spojena s kázní a řádem, stává se anarchií, která ubližuje (Bendl, 2004).

Samotné odmítání autority a přestupování řádu dítětem ještě nemusí být znakem špatné výchovy člověka. Zásadním pravidlem je, že dospívající osoba tuto fázi postupně překoná a posune se dále ve svém vývoji. V tomto bodě jí mohou pomoci všichni ti, kdo přicházejí s dospívajícím do každodenního styku – rodiče, vychovatelé, pedagogové, vedoucí zájmových kroužků – a skrze vnímání potřeb dítěte a na základě rozumné dohody téměř dospělého člověka převést přes kritické úseky vývoje (Jedlička, 2004).

Správná výchova není výchova bez hranic a pravidel, dítěti přílišná svoboda ubližuje a dezorientuje ho. Jak ukázaly výsledky dotazníků s převládající liberální výchovou, respondentky/ti si určovaly příchody a odchody z domova sami, plnění úkolů bylo dobrovolné a jejich výsledky nebyly většinou kontrolovány. Na základě těchto zkušeností si pak mladý člověk neosvojí základní pravidla a řády společnosti, které od něho vždy budou po zbytek života vyžadovány, a následně budou jím odmítány. Rodiče se nesmí nechat ovlivnit nepříjemnými zkušenostmi z dětství – čím se stávají tyto zkušenosti silnější, tím více je výchova dítěte zkreslenější a zavádějící (Rogge, 2007). Rodiče se ve většině případů stávají pro své děti vzorem, a tak opakuji stejné chyby ve výchově svých vlastních potomků. Děti vyrůstající pod autoritativními rodiči vychovávají své děti opět v autoritě, děti pocházející z výchovy liberální své děti vedou k volnosti. Ale nemusí tomu tak být vždy. Určité procento jedinců se vnitřně vzepře proti tomuto vzoru a jejich výchova vlastních dětí může být velmi odlišná – bohužel ale stejně škodlivá. Děti vyrůstající pod vlivem příliš volné výchovy mohou v dospělosti inklinovat k autoritativnímu rodičovství, a naopak jedinci mající zkušenost s autoritativními rodiči mohou sami své děti vychovávat příliš liberálně (Levine, Martin, 2010).

Naše společnost má privilegium demokracie, ta sebou kromě dalších předností přináší zodpovědnost a volbu. Pokud máme vychovat zodpovědné dospělé osoby, sami se musíme chovat zodpovědně a vychovávat k zodpovědnosti své děti (Templar, 2008).

Rodiče nejsou nikdy perfektní a při výchově se každý z nich dopustí chyb. Ale bez ohledu na tento fakt je šťastný rodič ten, který dovede své dítě do dospělosti, ohlédne se zpět a z výsledků společné práce se může radovat (Campbell, 1998).

Pedagog, často zastupující rodiče a někdy stojící mezi rodičem a mladým člověkem, nemůže a ani nesmí být od osobnosti svého svěřence izolován. Je žádoucí seznámit se s prostředím, ve kterém vyrůstá a s aspekty, které mohou mít vliv na jeho chování ve škole. Je velmi snadné nezajímat se a tvrdě řešit vzniklé kázeňské prohřešky. Naopak pochopení celé situace a snaha najít pozitivní stránky mladého, téměř dospělého člověka je velmi náročný proces, do kterého se ne každý chce pustit. Role pedagoga je ale i posláním, které by odvahu k takovému procesu mělo zahrnovat a nasměrovat svěřenou osobu ke správnému pohledu na kázeň a svobodu.

A znovu se hovoří o kázni a svobodě. Jaká má být míra kázně? A jaká svobody? S T.G.Masarykem můžeme říct: „*Tolik svobody, kolik je možno a tolik řádu, kolik je nutno*“ (2011).

6. Seznam použitých zdrojů

- Ashnerová, L. – Meyerson, M. *Když rodiče příliš milují*. Vydavatelstvo Ina, 1995. 302 s. ISBN 80-85680-56-4.
- Baumrind, D. Parental disciplinary patterns and social competence in children. In *Youth and Society*. 1978, č.9, s. 238-246.
- Belsky, J. *Experiencing Childhood*. Worth Publishers, 2006. 544 s. ISBN 978-1-429-20251-0.
- Bendl, S. *Jak předcházet nekázní*. ISV nakladatelství, 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.
- Beníšková, T. *Když dítě lže*. Grada Publishing, a.s., 2010. 112 s. ISBN 978-80-2309-9.
- Benson, J. B. – Haith, M. M. *Social and Imotional Development in Infancy and Early Childhood*. Academic Press, 2010. 529 s. ISBN 978-0-12-375065-5.
- Campbell, R. *Nechte mě být! Návrat domů*, 1998. 142 s. ISBN 80-85495-86-4.
- Čáp, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. ISV, 1996. 302 s. ISBN 978-80-85866-15-5.
- Delaroche, P. *Rodiče, nebojte se říkat ne*. Portál s r.o., 2000. 138 s. ISBN 80-7178-441-9.
- Fraser, B. J. *Clasroom Environment*. Croom Helm Ltd., 1986. 224 s. ISBN 0-7099-1057-6.
- Haasová, I. *Ostatní děti smějí všechno*. Portál, 1991. 185 s. ISBN 80-85282-10-0.
- Halík, T. *Rozhovory o výchově a vzdělávání*. [online]. c2009, poslední revize 10.10.2010 [cit. 2013-03-15]. Dostupné z <http://www.halik.cz/rozhovory/o_vychove_a_vzdelavani.php>.
- Hůlková, M. Kvalitativní výzkum – vhodný nástroj pro výzkum v psychosomatice. In *Psychosom* [online]. 2009, roč. 5, č. 1. [cit. 2013-04-01]. Dostupné z <http://www.psychosom.cz/?page_id=523//www.psychologytoday.com/blog/family-affair/200901/attachment-security-born-or-made/>.
- Jedlička, R. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
- Kail, R. V. – Cavanaugh, J. C. *Human Development: a Life-Span View*. Wadsworth, 2012. 702 s. ISBN 978-1-111-83411-1.
- Kammerer, D. *První tři roky života dítěte*. Grada Publishing, a.s., 2007. 496 s. ISBN 978-80-247-1839-2.

- Kohn, M. L. Social Class and Parent-Child Relationship. In *American Journal of Sociology*. 1963, č.64, s. 337-351.
- Langmeier, J. – Křejičřivá, D. *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, a.s., 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- Lazzari, S. *Vývoj dítěte v 1.-3.roce*. Grada Publishing, a.s., 2013. 200 s. ISBN 978-80-247-3734-8.
- Lebl, J. – Provazník, K. – Hejcmanová, L. *Preklinická pediatrie*. Galén, 2007. 248 s. ISBN 978-80-7262-438-6.
- Levine, L. E. – Martin, J. A. *Child Development: An Active Learning Approach*. Sage, 2010. 704 s. ISBN 978-1-4129-9471-2.
- Martin, M. – Waltmanová-Greenwoodová, C. *Jak řešit problémy se školou*. Portál, 1997. 328 s. ISBN 80-7178-125-8.
- Masaryk, T. G. *Ideály humanitní*. Ústav T. G. Masaryka, 2011. 519 s. ISBN 978-80-86142-36-8.
- Matějček, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada Publishing, 2005. 182 s. ISBN 80-247-0870-1.
- Mead, H. *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press, 1967. 292 s. ISBN 0-226-51668-7.
- Peterková, M. *Výchova dítěte v rodině*. [online]. c2008, poslední revize 6.7.2011 [cit. 2013-03-27]. Dostupné z <<http://www.psyx.cz/texty/vychova-ditete-rodina.php>>.
- Procházka, M. *Sociální pedagogika*. Grada Publishing, a.s., 2012. 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
- Raser, J. *Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít*. Portál, 2000. 139 s. ISBN 80-7178-459-1.
- Rogge, J.-U. – Sirovátková, A. *Děti potřebují hranice*. Portál, 2007. 131 s. ISBN 978-80-7367-330-7.
- Rogge, J.-U. *Výchova dětí krok za krokem*. Portál, 2007. 263 s. ISBN 978-80-7367-249-2.
- Shaffer, D. R. *Social and Personality Development*. Wadsworth, 2009. 607 s. ISBN 978-0-495-60038-1.
- Skarupská, H. *Sociální psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 68 s. ISBN 978-80-244-2621-1.
- Špaňhelová, I. *Průvodce dětským světem*. Grada Publishing, a.s., 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-1907-8.

Templar, R. *100 zlatých pravidel jak být dobrým rodičem*. Grada Publishing, a.s., 2008. 256 s. ISBN 978-80-247-2694-6.

Vališová, A. – Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing a.s., 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Žáčková, H. – Jucovičová, D. *Neklidné a nesoustředěné dítě*. Grada Publishing, a.s., 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2697-7.

7. Přílohy

Příloha 1: vyplněný dotazník – demokratický styl výchovy (příklad)

Příloha 2: vyplněný dotazník – autoritativní styl výchovy (příklad)

Příloha 3: vyplněný dotazník – liberální styl výchovy (příklad)

Příloha 4: odborné názory